
Une discipline éphémère dans la formation des maîtres : « la théorie de la lecture » en Espagne (1858-1931)

A short-lived discipline in teacher training: the Theory of Reading (1858-1931)

*Eine ephemere Disziplin in der Ausbildung der Lehrer in Spanien: die Theorie des
Lesens (1858-1931)*

*Una disciplina efémera en la formación de los maestros : la teoria de la lectura
en España (1858-1931)*

Antonio Viñao Frago



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2670>

DOI : 10.4000/histoire-education.2670

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 153-173

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Antonio Viñao Frago, « Une discipline éphémère dans la formation des maîtres : « la théorie de la lecture » en Espagne (1858-1931) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 138 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2670> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2670>

© Tous droits réservés

Une discipline éphémère dans la formation des maîtres : « la théorie de la lecture » en Espagne (1858-1931)

Antonio VIÑAO FRAGO

En Espagne, la première école normale pour la formation des maîtres s'ouvre à Madrid en 1839 et dans la décennie qui suit des établissements similaires sont créés dans chaque capitale provinciale. En 1858, apparaissent à leur tour les écoles normales de jeunes filles, dans la capitale puis en province. C'est aussi en 1858 que la discipline « Lecture et écriture », présente dans les premiers plans d'études des écoles normales de garçons, est remplacée par deux nouveaux enseignements, nommés « Théorie de la lecture » et « Théorie de l'écriture ». Dans les écoles normales de jeunes filles, il faut attendre 1883 pour que la discipline « Lecture et écriture » soit transformée en « Théorie de la lecture et calligraphie » ou bien, de façon plus précise, en « Lecture expressive et calligraphie ». Dans les deux dernières décennies du XIX^e siècle, sous ce nom ou un autre, la « théorie de la lecture » sera une matière au programme des examens pour entrer en école normale et accéder à l'enseignement primaire¹. Elle restera au programme des écoles normales jusqu'en 1931.

À quoi correspond cette théorie de la lecture²? Pourquoi et comment a-t-elle été mise en place et pourquoi n'a-t-elle pas survécu? Pour répondre à ces questions,

1 Julia Melcón, *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

2 Contrairement à l'usage espagnol, l'expression « théorie de la lecture » ne prendra de capitale que dans les titres d'ouvrage ou de cours (NdT).

il faut tout d'abord rappeler la signification qu'avait le mot «lecture» à l'époque. Dans une société où l'alphabétisation n'est pas encore généralisée, le mot lecture désigne toujours la lecture à voix haute, qui se présente sous des formes diverses allant de la lecture balbutiante des débutants ou des semi-alphabétisés, à ce qu'on appelle «la belle lecture», ou lecture expressive. Les promoteurs de la théorie de la lecture imaginent un curriculum allant des lectures écolières aux lectures magistrales, requérant savoirs savants et pratiques lettrées. Ils se réclament de *L'art de la lecture* de Legouvé³ et leur entreprise ne prend sens que dans le contexte des pratiques scolaires et sociales de lecture à haute voix dans la société espagnole du temps. Cependant, comment comprendre qu'une discipline traitant de la lecture et destinée aux futurs maîtres ne traite pas des premiers apprentissages? En effet, les questions de méthode (de lecture) sont exclues de la théorie (de la lecture). La brève histoire de cette discipline (trois générations) doit permettre d'éclairer ce paradoxe et de comprendre, à travers les contenus des manuels rédigés pour son enseignement, quelle conception les auteurs se faisaient de la lecture scolaire, du rôle du maître et de celui des professeurs d'école normale dans la définition des normes du «bien lire».

I. La «Théorie de la lecture» comme discipline dans la formation des maîtres

1. La disjonction entre théorie de la lecture et méthodes de lecture

La désignation de la nouvelle discipline n'était pas sans antécédents. L'expression «Théorie de la lecture» avait déjà été utilisée en 1825 par José Mariano Vallejo, célèbre mathématicien et éducateur, dans son livre *Teoría de la lectura o método analítico para enseñar y aprender a leer*, mais elle traitait des méthodes, pro-

3 Ernest Legouvé (1807-1903) fut un poète (prix de l'Académie en 1829), romancier, auteur dramatique (il collabore avec Scribe et Labiche), librettiste, essayiste, conférencier à succès. Élu à l'Académie française en 1855, chroniqueur littéraire dans le journal *Le Temps*, il est considéré comme moderniste en éducation (droits des femmes et droits des enfants). Il écrit *L'art de la lecture* en 1877, persuadé des vertus éducatives de cet exercice qui fait travailler la prononciation, l'articulation, la respiration et qui permet de comprendre parfaitement les textes. Il obtient du ministre Bardoux une circulaire aux recteurs (septembre 1878), leur demandant d'instituer des cours de lecture dans les écoles normales (obligatoires), dans les lycées et les collèges (facultatifs). C'est à cette fin qu'il rédige le *Petit traité de lecture à haute voix à l'usage des écoles primaires* et *L'Art de la lecture à l'usage de l'enseignement secondaire*. Jules Ferry introduit la lecture à haute voix dans les instructions pour les jeunes filles de 1882, mais les professeurs prévus pour donner cet enseignement ne furent pas nommés. Legouvé fut nommé directeur des études à l'École normale de jeunes filles de Sèvres et inspecteur général.

cédures, matériel didactique «pour enseigner et apprendre à lire»⁴. S'agissant des contenus, dès les premiers plans d'études des écoles normales figure une matière appelée «Lecture et écriture», de laquelle va peu à peu émerger ce qui allait devenir la théorie de la lecture et la théorie de l'écriture. Les questions relatives à l'enseignement de la lecture, c'est-à-dire aux procédures d'alphabetisation, se déplacent progressivement vers celles qui concernent la théorie et la pratique de ce qu'on appelle «belle lecture», lecture expressive, ou lecture artistique, c'est-à-dire l'art de lire à haute voix devant un public.

L'enseignement de la lecture comme maîtrise du déchiffrement et celui de la lecture comme pratique de diction à haute voix ont ainsi été traités de façon plus ou moins disjointe dans certains écrits pédagogiques, en particulier dans les manuels de pédagogie pour enseigner cette matière nouvelle dans les écoles normales. On y exposait les méthodes et procédures d'enseignement de la lecture (pour les débutants), puis les compétences, exigences et pratiques de lecture à haute voix nécessaires pour parvenir à une prononciation claire et correcte, en corrigeant à ce stade les vices les plus courants. C'est ce qu'on trouve par exemple, dans le cours d'*Éducation, méthodes d'enseignement et pédagogie* que Paul Montesino a donné de 1839 à 1849 à l'École normale centrale dont il était le fondateur et le directeur⁵. Joaquín Avendaño, ancien élève de l'école, directeur de l'école normale de Saragosse, puis inspecteur primaire, inclut dans son manuel de 1844 un chapitre sur la lecture à haute voix, entre l'enseignement de la lecture et la lecture des manuscrits, des cahiers lithographiés et des abréviations. Dans ce chapitre est déjà définie de façon synthétique une partie des contenus de base de ce qui constitue la théorie de la lecture en tant que discipline : caractéristiques et règles de lecture à haute voix, signes de ponctuation, accent, modulation, tons, styles en fonction du genre textuel et des défauts de prononciation⁶.

On trouve aussi des considérations sur la lecture à haute voix ou expressive dans des manuels de pédagogie : celui de Pedro de Alcantara García, qui cite

4 José Mariano Vallejo, *Teoría de la lectura o método analítico para enseñar y aprender a leer*, Madrid, García, 1825, et Paris, 1836, et *Modo de poner en ejecución el nuevo método de enseñar a leer publicado bajo el título de teoría de la lectura*, Madrid, Impr. Don Miguel de Burgos, 1833.

5 Pablo Montesino, *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 204-207.

6 Joaquín de Avendaño, *Manual de instrucción primaria elemental y superior para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las Escuelas Normales de provincia*, Madrid, impr. De D. Dionisio Hidalgo, 1844, p. 82-86. Ce qui est dit sur la lecture à voix haute sera reproduit avec de légers changements dans la 5^e édition de 1880 et augmenté en 1882 dans son *Tratado de lectura y escritura*.

un rapport de l'Inspection générale française de 1881 à 1882 et les *Leçons de pédagogie, psychologie et morale appliquée à l'éducation* de M. L. Chasteau, en 1885; celui de Simon Aguilar en 1890 pour s'en tenir aux plus connus de la fin du XIX^e siècle⁷. Dans le *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* [Dictionnaire d'éducation et des méthodes d'enseignement] Mariano Cardedera, directeur de l'école normale de Madrid, puis inspecteur de l'enseignement primaire⁸, définissait une « bonne lecture » comme :

« la prononciation exacte et correcte des mots, avec une séparation correcte des clauses et parties, en mettant le ton et les inflexions de voix convenant à ce qui est lu, de sorte qu'on peut définir la lecture à haute voix en disant que c'est l'art de prononcer le discours écrit avec la pureté, la distinction et la variété adaptée au sujet »⁹.

2. Caractéristiques des manuels utilisés dans la formation des maîtres

Dans ces manuels de pédagogie, la question de la lecture à voix haute reste en général traitée de façon rapide. Il faut attendre ceux qui traitent expressément de la théorie de la lecture, la matière instituée en 1858, pour trouver un espace académique qui en fasse le noyau ou l'axe central d'une nouvelle discipline. Le premier manuel qui s'intitule *Programme de théorie de la lecture* est publié par un professeur de l'école normale de Grenade et paraît en 1863¹⁰, cinq ans après inscription dans le plan d'études. À partir des années 1880, pas moins de treize autres manuels sont rédigés, souvent par les directeurs des écoles annexes des écoles normales qui avaient cet enseignement en charge. Le plus complet de tous et le plus diffusé est celui de Rufino Blanco, publié en 1894, avec une 13^e édition en 1930¹¹.

7 Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía, t. 6, 1886, p. 389-392 et Simón Águilar y Claramunt, *Pedagogía general. Tratado completo de instrucción seguido de los de organización, legislación y crítica pedagógica*, Valencia, impr. de José Ortega, c. 1890, p. 339-343.

8 Mariano Cardedera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, impr. A. Vicente, t. 3, 1856, p. 374-389.

9 *Ibid.*, p. 377.

10 Francisco J. Cobos, *Programa de teoría de la lectura redactado para que pueda servir de texto en las Escuelas Normales de provincia*, Granada, Imprenta de El Porvenir, 1863, 10^e édition en 1890. Deux ans plus tard, en 1865, paraît l'ouvrage anonyme *La lectura en alta voz o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien*, Madrid, impr. D. Gregorio Hernando, dont l'auteur est un ancien directeur l'école normale.

11 Pour ce travail, ont été consultés quatorze manuels de « Théorie de la lecture », publiés entre 1863 et 1930, le programme de l'école normale de Grenade de 1884, les programmes officiels des épreuves pour devenir instituteur de 1890. Dans le texte et les notes, seuls sont mentionnés les livres et programmes dont nous avons tiré des citations, références ou idées.

Quel a été, au bout du compte, le canon de base ou «code disciplinaire»¹² de cette nouvelle matière? Les contenus qui devaient être abordés et inclus dans chaque manuel, avec de légères variations dans l'ordre et les désignations, pourraient être résumés comme suit :

Le langage, lire, parler. Voix et son (hauteur, timbre, intensité et durée). L'alphabet phonétique et orthographique. Syllabes et articulations (diphthongues et triphthongues). Mots. Accents (prosodiques et orthographiques). Phrases et expressions. Euphonies, cacophonies, hiatus. Signes de ponctuation, notes complémentaires et abréviations. Figures de la diction ou du langage. Physiologie de la voix et la lecture. Défauts de prononciation, d'articulation (sessaïement et zézaïement, balbutiement, bredouillement ou bégaiement ou retard, nasillement et accent provincial) et leur correction. Cadences et pauses. Lecture expressive à voix haute (compétence du lecteur, exigences requises, conditions locales, défauts et façon de les corriger). Lecture à voix haute et lecture en public. Lecture des manuscrits modernes et anciens. Genres et styles de lecture à haute voix. Lecture des compositions en prose et en vers. Lecture de dialogues et d'œuvres dramatiques. Enseignement de la lecture (méthodes et procédures).

Cette énumération des contenus connaît des variantes et une certaine évolution dans le temps. Tout d'abord, il y a une donnée matérielle, d'emblée visible : les premiers manuels dépassent rarement 160 pages (parfois moins de 100). Entre 1900 et 1930, ils peuvent dépasser 200 pages et aller même au-delà de 400. Non seulement certains thèmes ou questions sont plus détaillés, mais s'ajoute une seconde partie ou un appendice avec des exercices pratiques, c'est-à-dire une sélection de textes de différents styles ou genres pour s'exercer à lire à haute voix.

En second lieu, on voit que le nouveau domaine a dû se définir face à d'autres «spécialités» existantes, comme l'orthologie¹³, la prosodie, la phonologie et la grammaire, tout en reconnaissant que certains de ses contenus en provenaient, ou que leur connaissance était indispensable pour élaborer une théorie de la lecture complète, ou encore la mettre en pratique au moyen de la lecture à haute voix¹⁴. Cela explique pourquoi les leçons introductives des premiers manuels

12 Sur le concept de «code disciplinaire», voir Antonio Viñao, «Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne», *Histoire de l'éducation*, n° 125, 2010, p. 87-89 et 97-98.

13 L'orthologie, terme actuellement désuet en espagnol, était l'art de prononcer correctement des mots, la prosodie étant la partie de la grammaire qui enseignait la prononciation correcte et l'accentuation des énoncés.

14 Par exemple, Francisco J. Cobos, *Programa de Teoría de la lectura redactado para que pueda servir de texto en las Escuelas Normales de provincia*, Grenade, Diario de Córdoba, 1864, 2^e éd., p. 6

sont consacrées à définir l'orthologie et la prosodie, à préciser les différences et les relations qui existent avec la théorie de la lecture et l'art de lire à haute voix. La théorie de la lecture est ainsi définie comme l'ensemble des « règles pour interpréter fidèlement les mots écrits et les transposer dans la langue orale¹⁵ » ; ou, s'agissant plus concrètement de l'art de lire, comme « l'ensemble des règles utilisées pour conduire l'élève de la lecture des lettres, syllabes et mots, à une prononciation pure, claire, de tout type de composition en prose ou en vers¹⁶ ». De toute façon, la théorie de la lecture exigeait de connaître d'autres disciplines et d'avoir une formation théorique spécifique, orientée par une pratique : lire à haute voix. Pour les candidats à l'enseignement, la pratique de la « belle lecture » ou lecture expressive paraissait liée à la fonction, mais à en croire les avertissements au lecteur ou les préfaces des manuels, le public concerné allait bien au-delà des maîtres : ces livres pourraient également être utiles à tous ceux qui, par profession ou par plaisir, doivent lire en public. On va même jusqu'à écrire qu'il s'agit d'un « livre populaire et récréatif »¹⁷.

Troisième caractéristique, les premiers manuels contiennent encore la lecture des manuscrits anciens, résidus des savoirs traditionnels¹⁸ dévolus au corps enseignant, qui concernaient les élèves les plus avancés. En effet, les documents en cursive étaient illisibles pour les personnes habituées seulement à lire des imprimés.

Enfin, dernier trait, dès la fin du XIX^e siècle, les manuels ne comportent souvent plus de chapitre sur l'enseignement de la lecture (méthodes, procédures et matériels). Comme Miguel Vallés le déclare dès 1883, cet objet relève de la pédagogie, non de la théorie de la lecture¹⁹. Il laisse ainsi entendre que conduire les débutants des petites classes vers le déchiffrage revient à exercer un simple savoir-faire²⁰. En revanche, on trouve parfois un chapitre final sur l'importance

et 21-22; Miguel Vallés y Rebullida, *Lectura y escritura teóricas. Apuntes para los alumnos de las Escuelas Normales de Maestros*, Teruel, 1883, p.9-10.

15 Miguel Vallés y Rebullida, *Lectura y escritura teóricasop. cit.*, p. 10.

16 Simón Aguilar y Claramunt, *Pedagogía general*, op. cit., p. 342.

17 José Villalta y Nebleža, *Teoría y práctica de la lectura dividida en dos libros. Libro I. Teoría. Libro II. Práctica*, Cádiz, Asilo y Escuelas de Artes y Oficios de San Ignacio, 1917, 2^e éd., p. 6.

18 Héritage de l'époque où l'enseignement de l'écriture et la tenue des livres de compte (calcul écrit) était passé des maîtres-écrivains (payants) aux ordres enseignants (gratuits), comme les Frères des Écoles chrétiennes qui apprenaient à lire les « manuscrits » usuels (actes officiels, testaments, contrats) en fin du curriculum de lecture, en même temps que les premiers exercices d'écriture.

19 Miguel Vallés y Rebullida, *Lectura y escritura teóricasop. cit.*, p. 48.

20 On reconnaît la distinction ancienne entre un enseignement « par principes » (ce que traduit le mot « théo-

sociale des bonnes lectures, sur la façon de les propager et sur le rôle ou la fonction du maître dans cette tâche²¹ : c'est définir la lecture comme une action aux effets collectifs, et non comme une activité de réception individuelle.

3. Les fonctions scolaires et sociales du maître lecteur

Quelles que soient les variations qu'on peut observer, la tendance progressive des manuels est de mettre l'accent sur les connaissances littéraires et grammaticales, qui prennent en compte des textes. Ce sont elles qui sont centrales pour parvenir à la lecture expressive qu'on appelle usuellement «belle lecture», même s'il faut avoir auparavant corrigé les vices de prononciation des lettres, des syllabes, des mots et des phrases. Les candidats à l'enseignement primaire devaient maîtriser ces deux aspects, du moins en principe. Car, comme on le répète de part et d'autre des Pyrénées²² : «Voyons comment lit l'enseignant et nous saurons comme lisent les élèves»²³. Pour améliorer la pratique de lecture dans les écoles, il fallait d'abord améliorer celle des futurs maîtres. Certes, dans leur vie professionnelle, ces enseignants seraient tenus à des visées plus modestes, puisque corriger les erreurs graves de prononciation et faire acquérir la lecture courante, restaient des objectifs qui n'étaient pas toujours atteints. Il faut donc chercher la raison d'être de cette ambition en dehors de la classe.

La théorie de la lecture, en tant que discipline incluse dans les programmes des écoles normales, voulait rehausser le prestige social et professionnel des maîtres du primaire. D'une part, elle leur conservait le rôle traditionnel d'experts en lecture des manuscrits anciens. D'autre part, elle ajoutait aux tâches liées aux premiers apprentissages des garçons et des filles, le domaine de la lecture expressive et toutes les connaissances grammaticales, linguistiques et littéraires que celle-ci implique. Ainsi, les maîtres et maîtresses, s'ils se trouvaient chargés des lectures à haute voix dans les bibliothèques publiques rattachées aux écoles ou ailleurs, rejoindraient tous ceux qui pratiquaient l'art

rie», équivalent de liste de règles) et un apprentissage «par routine» (par l'exercice répété de l'activité, sans règles explicites). La théorie de la lecture, en excluant de la réflexion sur les méthodes, entérinait la rupture entre déchiffrement et communication (signifiante) du texte, i.e. entre code et compréhension.

21 Rufino Blanco, *Lengua castellana. Arte de la lectura (teoría)*, Madrid, Imp. Agustín Avrial, 1894, p.379-383 et R. Torres Blesa, *Apuntes de Teoría de la Lectura*, Grenade, Paulino Ventura Traveset, 1928, p. 106-109.

22 Pour Jaurès, la lecture de l'élève prouve le savoir faire enseignant : «je ferais lire les écoliers et c'est là-dessus seulement que je jugerais le maître» (*Dépêche de Toulouse*, 15 janvier 1888).

23 Simón Aguilar y Claramunt, *Pedagogía general...*, op. cit., p.340.

noble et magnifique de la lecture expressive dans les salons, les réunions, les soirées, les théâtres, les églises et les rues.

Le magistère primaire pouvait ainsi devenir la profession ou la fonction qui aurait eu grâce à la lecture un domaine académique et scientifique propre, vierge de tout autre concurrent. La « belle lecture » deviendrait un art ayant, comme on l'a vu, des avantages hygiéniques (respiration, poumons, voix²⁴), esthétiques (beauté de l'expression, bon goût), intellectuels (imagination, compréhension, mémoire), moraux (pouvoir de persuasion émotionnel, expression des sentiments), sociaux (propagation des savoirs et des bonnes lectures²⁵).

4. La normalisation de la langue parlée

À ces avantages portant sur les effets bénéfiques des usages, s'ajoutait une finalité politique de normalisation de la langue parlée, pas toujours expressément énoncée dans la théorie de la lecture, mais explicite dans d'autres écrits. « L'un des devoirs du professeur de l'enseignement primaire est de corriger les prononciations vicieuses des enfants », déclare Avendaño en 1844²⁶. Les défauts et vices de prononciation et d'articulation, ainsi que leur correction, formaient un chapitre obligé dans tous les manuels intitulés *Théorie de la lecture*. Certains pouvaient être imputés à des causes biologiques ou physiologiques comme le balbutiement, le bégaiement, le nasillement. Mais il y en avait d'autres cas : le sessaiement²⁷ et le zézaïement, la mauvaise prononciation de certaines consonnes et syllabes et ce qu'on appelait « accent provincial » ou « provincialisme ». Corriger ces « défauts » méritait une attention particulière, car s'y trouvaient entremêlées des questions politiques et linguistiques dans le cas des accents provinciaux. Sur ce point, il n'y avait pas de consensus. Pour Avendano,

« L'accent provincial, à ne pas confondre avec le dialecte, est un défaut local peu

24 Y compris la digestion : « Il est prouvé que si un individu a des digestions pénibles, et qu'il se met à lire à haute voix cinquante, soixante minutes ou plus, le ballonnement disparaît et qu'il ressent une certaine agilité et légèreté », à cause des mouvements ascendants et descendants du diaphragme, qui accélèrent les mouvements péristaltiques de l'estomac et stimulent la production de suc gastrique, pancréatique et de la bile » (*Ibid.*, p. 341).

25 « Quant à son action hors de l'école, [la lecture expressive] est non moins utile : le goût et le désir de lire s'accroît [...], c'est une science qui orne la vie familiale, rend agréables les heures de détente, et qui retient aussi au foyer celui qui est prêt à l'abandonner ». Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación...*, op. cit., p. 391.

26 Joaquín de Avendaño, *Manual de instrucción primaria elemental*, op. cit., p. 71.

27 Mots tirés de l'article « Prononciation » du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, correspondant à el ceceo/el seseo, la liste des difficultés étant la même en français et en espagnol (NdT). En ligne : <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>>.

répréhensible, au moins dans le pays. Cet accent donne à chaque province une physionomie particulière, non dépourvue de grâce et d'intérêt. En revanche, le dialecte est la langue en général défectueuse d'une population de compatriotes, que rien ne peut justifier chez un sujet bien éduqué»²⁸.

Cette distinction, très difficile à faire dans la pratique, se prêtait à des interprétations divergentes. Elle ne semblait pas convaincre ceux qui attribuaient expressément à l'école une finalité normalisatrice dans la correction des défauts ou vices de prononciation. Comme l'écrivait François Pacheco dans sa préface à la première traduction de *L'art de la lecture* de Legouvé, «l'une des plus hautes aspirations» a toujours été, en Espagne, «l'unité dans la loi» dans les plus hautes «organisations sociales», du fait qu'il était «essentiel de tisser des liens toujours plus étroits entre les diverses localités les plus éloignées de la péninsule», au nombre desquelles est «la langue». Pour cela, ajoute-t-il,

«nous devons empêcher que les enfants acquièrent ou conservent des défauts d'articulation et de prononciation que l'on trouve aujourd'hui chez la majorité d'entre eux, et l'on doit par tous les moyens détruire tous ces résidus provinciaux qui corrompent et dénaturent notre belle langue. La bonne lecture des écoles en viendra à bout, même si c'est à très long terme, et réduira de plus en plus la domination et l'influence des dialectes, posant ainsi, comme base d'une unité nationale solide et efficace, l'unité de la langue»²⁹.

II. De la théorie de la lecture aux pratiques scolaires de lecture à haute voix

1. L'influence de *L'art de la lecture* de Legouvé sur la théorie de la lecture

L'identification progressive de la théorie de la lecture à la lecture expressive a eu pour facteur déterminant la traduction en espagnol de *L'art de la lecture*.    l'*usage de l'enseignement secondaire* d'Ernest Legouv  ³⁰ en 1878, soit seulement un an après sa publication en France. Cette œuvre a eu deux traductions en Espagne. La première, en 1878, a été faite par un journaliste connu, José

28 Joaquín de Avenda  o, *Manual de instrucción primaria elemental*, op. cit., p.85-86.

29 Francisco de Asis Pacheco, «Prólogo», in Ernesto Legouvé, *El arte de la lectura*, Madrid, 1878, p. XXI-XX.

30 Même si certains manuels de théorie de la lecture font référence à *L'art de lire* d'Émile Faguet, traduit en espagnol par l'écrivain José Franc  s, et publié également peu après sa publication française en 1912, son influence sur la discipline restera moindre, du fait de sa date de publication.

Anchorena. Il publia ensuite, en 1891, ses *Principes généraux de l'art de la lecture*, devenu un manuel autorisé et distribué à ce titre dans les bibliothèques publiques. La seconde traduction, effectuée à partir de la 47^e édition française par l'universitaire Manuel Sales Ferré, historien puis sociologue, a paru en 1901, suivie d'une 2^e édition revue et augmentée en 1912. Celle-ci comprenait deux parties avec, en sus du texte déjà traduit par Anchorena, un article intitulé « Qui a raison ? », publié par Legouvé en 1899 dans le *Magasin illustré d'éducation et de récréation*, avec en annexes, des textes de Faguet, Boutroux, Dauzat, Peltier, Carré, Bernier et Dolivaux, majoritairement consacrés à la lecture à haute voix en milieu scolaire.

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, l'ouvrage de Legouvé est ainsi devenu la référence ou le modèle sur lequel ancrer aussi bien la théorie de la lecture³¹, que le rôle de la lecture à haute voix, art pour former les maîtres du primaire et idéal visé par l'enseignement de la lecture à l'école. On peut le voir dans les multiples références faites à cette œuvre et à son auteur dans les manuels intitulés *Théorie de la lecture*, dans les traités de pédagogie³², dans les textes sur l'art de lire, en général, ou relatifs à l'école³³. L'expression de ce lien culmine dans l'ouvrage *Arte de la lectura* de Rufino Blanco. Dès les premiers mots de sa préface à la 1^{re} édition de 1894, l'auteur déclare être devenu « un supporter » de ces « études agréables et utiles », depuis sa lecture du traité de Legouvé quelques années plus tôt. Dans la 3^e édition de 1898, Blanco insère en première page un portrait gravé de Legouvé que « l'illustre écrivain français » lui a dédié pour « l'honorer de façon bien imméritée » (préface). Un nouveau chapitre sur les lecteurs célèbres est consacré presque exclusivement à Legouvé. C'est dans ce chapitre que le portrait sera inclus dans la 4^e édition en 1909, ainsi que la biographie désormais close, puisque Legouvé est mort en 1903. Dans la 5^e édition en 1915, le portrait gravé est remplacé par la célèbre photographie du « grand lecteur français », visage de profil et corps incliné, assis dans un fauteuil, un livre fermé dans sa main droite. Dans les éditions ultérieures, y sera substituée une gravure faite à partir de la photographie. Dans tous les cas, la dédicace manuscrite à Rufino Blanco figurera toujours au bas du portrait.

31 Par exemple, Godofredo Escribano Hernández, *Teoría y mecanismo de la lectura*, Madrid, Impr. La Enseñanza, 1916, p.269-271.

32 Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación...*, op. cit., p.391.

33 Ramón Giralte-Paulí, *Lectura estética o arte de leer con sentido todos los géneros literarios. Sexto cuaderno para la sexta sección. Literatura. Retórica*, Séville, Impr. A. Perez, 1893, p. 125.

2. L'éventail des pratiques de lecture possibles dans la réalité scolaire

La référence à Legouvé était partagée par les professeurs en école normale. Dans quelle mesure cette discipline visant une formation théorico-pratique à la lecture à haute voix, expressive ou artistique, a-t-elle influencé les normaliens et ensuite leur enseignement de la lecture dans les classes primaires ?

En 1936, Tirado Benedi, inspecteur chevronné et bon connaisseur du sujet, a dressé un répertoire de toutes les façons de pratiquer de la lecture à voix haute à l'école. La forme la plus traditionnelle est la «lecture individuelle» dans laquelle chaque enfant lit «indépendamment des autres, face à l'enseignant», qui corrige «ses fautes de diction, la prononciation et l'expression». Une autre forme, la «lecture collective», présente plusieurs variantes. Dans la «lecture simultanée à haute voix», les élèves, qui ont tous le même livre, lisent en répétant les mots ou les phrases que l'enseignant vient de leur lire, soit tous ensemble, soit répartis par groupes, par exemple, pour les dialogues. Autre possibilité, un enfant lit et «les autres suivent sur leur livre la marche de la lecture». Ou encore, un enfant lit, et livre fermé, les autres écoutent prêtant attention à sa prononciation, puis viennent les questions, les explications et les commentaires. Enfin, on peut aussi mettre, livre en main, les élèves en cercle ou demi-cercle autour du bureau du maître, chacun lisant à son tour, en commençant là où s'est arrêté le lecteur précédent³⁴.

Cet éventail de propositions doit être confronté aux témoignages et informations sur les pratiques réelles. Tout montre, par exemple, que l'entraînement à la lecture expressive était réservé aux écoles primaires supérieures. Dans les classes élémentaires, on ne visait pas plus que la lecture courante (objectif pas toujours atteint) et la prononciation correcte (pas davantage atteinte). Selon Aguilar y Claramunt, dans les années 1890, ce n'est que dans les écoles primaires supérieures qu'il convient d'enseigner aux élèves à lire «expressivement, en sentant et comprenant bien ce qu'ils lisent, en donnant une intonation appropriée au sujet». C'est seulement là, ajoutait-il, que l'art de la lecture «déployait tous ses charmes», là qu'avaient «disparu les défauts d'intonation» et que «s'éveillait le goût de la lecture à haute voix des bons modèles»³⁵.

34 Domingo Tirado Benedi, *La enseñanza del lenguaje*, Barcelone, Editorial Labor, s. d. [circ. 1936], p. 155-157.

35 Simón Aguilar y Claramunt, *Pedagogía general...*, op. cit., p. 339.

Or, selon les statistiques officielles, les écoles primaires supérieures ne représentaient que 1,6% des effectifs des écoles publiques en 1850, et en 1903 ce pourcentage était tombé à 1,1 %³⁶. On peut supposer que pour le premier tiers du XX^e siècle et dans les écoles à plusieurs cours des villes moyennes, la scolarisation prolongée au-delà de l'âge de dix ans permettait parfois de former des élèves à la lecture artistique ou expressive. Cette possibilité était cependant limitée par le nombre élevé d'élèves par classe et l'irrégularité de leur fréquentation. Si leurs élèves sortaient de l'école en lisant couramment, le maître ou la maîtresse pouvait se sentir satisfait.

C'est ce que montrent les allusions répétées aux déficiences de l'enseignement scolaire de la lecture. Pour Domínguez Serrano de la Pedrosa, vers 1886, «la majorité des élèves quitte l'enseignement primaire en prononçant mal le dernier tiers des lettres de l'alphabet». Sans parler des «provincialismes» et des «non-sens» de tous ceux à qui a manqué «une bonne éducation», défauts de prononciation qui se transfèrent de la langue parlée à l'écriture par la suite³⁷. François Pacheco, dans la préface de la 1^{re} traduction de Legouvé, donne le détail des lacunes qu'il a relevées quelques années auparavant :

«L'élève commence donc, en lisant des phrases qu'il ne comprend pas, des paragraphes et des chapitres dont la signification et l'objet lui échappent. Il lit comme il entend lire son maître. Ce n'est pas un mystère que les maîtres de chaque localité font peu ou rien pour éliminer ces défauts de prononciation caractéristiques de la province ou de la localité où ils vivent. Bien plus, personne n'ignore que dans l'école élémentaire, les enfants apprennent à lire en adoptant un ton ou une inflexion particulière à leur langage, qui, à notre avis, provient d'abord du manque d'intelligence des mots utilisés, et d'autre part de l'habitude de réciter les leçons par cœur à toute vitesse, mettant un mot après l'autre comme s'il s'agissait de gagner du temps en les prononçant et de faire la course pour qu'ils ne s'échappent pas et qu'aucun finalement ne tombe»³⁸.

3. Définir des objectifs réalistes

En Espagne, bien peu de personnes lisaient bien, tandis qu'abondaient celles qui non seulement lisaient mal, mais qui, «au fil des ans, n'avaient pas pu se défaire du nasillement monotone, martelé et psalmodié qui continuait d'être

36 Manuel B. Cossío, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, R. Rojas, 1915, 2^e édition remaniée par Lorenzo Luzuriaga, tableau n° 1.

37 Julio Domínguez, D. F. Serrano de la Pedrosa, *La lectura como arte. Estudios preparatorios*, Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos, 1886, 2^e éd., p. 9-10.

38 Francisco de Asís Pacheco, «Prólogo», art. cit., p. XVII.

toléré dans de nombreuses écoles». Cependant, cette situation n'était pas spécifique au pays, comme le faisait remarquer Pedro de Alcantara Garcia en 1886. Après avoir lu les témoignages relatant les déficiences des enseignants américains en la matière, il avait également transcrit les observations critiques formulées dans le rapport de l'Inspection générale française en 1881-1882 et concluait en se demandant, de façon toute rhétorique, si ces observations ne valaient pas également pour l'Espagne³⁹. En tout cas, la situation décrite reflétait bien ce que Sales y Ferré indiquait en 1912 : que la lecture à haute voix ne se pratiquait pas en Espagne dans l'enseignement secondaire, qu'on y recourait dans l'enseignement primaire «mais seulement comme un exercice pour la prononciation»⁴⁰, c'est-à-dire pour corriger les vices ou défauts de diction.

Dans un contexte où, contrairement à la France, il n'y avait ni instructions ni programmes officiels, on peut encore trouver, pour le premier tiers du XX^e siècle, des plans d'études primaires qui font figurer la lecture expressive parmi les pratiques scolaires des derniers niveaux. C'est le cas dans l'école de Martí Alpera, enseignant et directeur d'école, qui jouissait d'une large reconnaissance parmi les enseignants du primaire dans les années 1930. Quand il établit son «programme» idéal, la 1^{re} année est pour lui celle de la «lecture hésitante», la 2^e celle de «la lecture courante», la 3^e de «la lecture courante et expliquée», la 4^e (pour les dix ou onze ans) celle de «la lecture expressive» avec des explications. Les 5^e et 6^e années (pour les rares enfants qui continuent à venir à l'école) sont celles de la «lecture expressive et commentée»⁴¹.

Une chose est l'idéal qu'on propose, même ancré dans la pratique des grands groupes scolaires dirigés par Alpera Martí, autre chose était la réalité de la plupart des écoles. C'est ce que montrait Maria Sanchez Arbos, directrice du groupe scolaire «Francisco Giner» à Madrid et spécialiste de tout ce qui touche à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En 1935, quatre ans après la disparition de la théorie de la lecture du plan d'étude des écoles normales, voici la progression qu'elle avait conçue pour l'école qu'elle dirigeait :

«En ce qui concerne la langue, dans les premières années [6-8 ans] il y aura beaucoup de lecture à haute voix, jusqu'à surmonter les difficultés du mécanisme

39 Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación*, op. cit., p.391-392.

40 Manuel Sales y Ferré, «Prólogo», in Ernesto Legouvé, *El arte de la lectura*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1912, 2^e éd., p. VIII.

41 Félix Martí Alpera, *Metodología del lenguaje*, Madrid, Pi y Margall, 1933, collection Publicaciones de la Revista Pedagogía, p.72-75. C'est, à peu de chose près, la progression prévue pour l'école élémentaire française dans les instructions de 1923.

[de déchiffrage] et de la prononciation ; conversation avec les enfants, formation du vocabulaire, récits oraux. Dans le second niveau [9-11 ans], lecture expliquée, exercices simples de dictée, exercices de rédaction, récitation de poésie, initiation à la grammaire avec des noms et des verbes. Dans les quatre derniers degrés [12-14 ans], lectures commentées, exercices de dictée et rédaction, transcription en prose des poésies lues, les phrases simples et leur classification, et utilisation du dictionnaire»⁴².

Dans cette programmation réaliste d'objectifs et d'activités, rédigée en fonction des enfants qui fréquentaient l'école de cette enseignante innovante et expérimentée, la lecture à haute voix a été reléguée aux grades inférieurs avec un objectif très précis : «surmonter les difficultés du mécanisme et de la prononciation». Dans les classes suivantes, on trouve la lecture expliquée et commentée, la lecture expressive ou artistique ne figure pas comme objectif. Même si les élèves utilisent la lecture à voix haute (lors des activités de grammaire ou dictée), il ne s'agit pas de la «travailler» pour elle-même. Qu'en est-il donc de la réalité sociale de la «belle lecture» à laquelle la théorie de la lecture ne cesse de se référer?

III. Les pratiques sociales de lecture à haute voix

1. Repérer les pratiques à partir des discours de déploration

Selon un des meilleurs spécialistes de l'histoire de la lecture et du livre dans l'Espagne contemporaine, nous n'avons qu'une connaissance «lacunaire» de «ce que veut dire lire» au XIX^e siècle en Espagne⁴³ et de ce fait, il est difficile de se faire une idée précise de cette pratique sociale. Abondent, bien sûr, les plaintes concernant les déficiences de la lecture pratiquée en général, et de la lecture à haute voix en particulier. D'après l'auteur anonyme d'un des premiers écrits publiés en Espagne sur l'art de la lecture⁴⁴ en 1865 : «C'est une chose bien connue que le retard qu'on trouve communément dans l'art de lire à haute voix». L'auteur l'attribue, entre autres, au «peu d'importance accordée à son étude» et au fait qu'il «ne s'est pas développé chez nous le goût des lectures publiques». Vingt ans plus tard, d'autres auteurs en viennent à dire que «dans le cas de la

42 María Sánchez Arbós, *Mi diario*, México, 1961, p. 84.

43 Jean-François Botrel, «Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer», *Bulletin hispanique*, n° 100 (2), 1998, p. 581.

44 Anonyme, *La lectura en alta voz o apuntes sobre las reglas y ejercicios para leer bien*, op. cit., p. V-VI.

lecture et de l'art en Espagne, tout reste à faire ou presque»⁴⁵. En 1892, Philip Picatoste, journaliste, introducteur en Espagne des bibliothèques publiques et membre du corps des archivistes et des bibliothécaires, est plus précis dans ses plaintes. Dans un article intitulé «La lecture, l'écriture et l'arithmétique», il fait référence aux piètres lectures publiques qu'on entend dans les temples, les tribunaux, le parlement, l'Ateneo de Madrid et les universités, dans les discours municipaux devant autorités, dans les avis et bans publics lus dans les rues, dans les examens d'entrée dans le secondaire, ou dans les épreuves pour accéder à des professions spécialisées et aux corps d'État.

Cette énumération montre que la lecture à voix haute est une pratique sociale importante dans les faits, puisque les lieux sociaux où elle est utilisée (bien ou mal) abondent. Il fait état des nombreuses plaintes des enseignants du secondaire à l'encontre de leurs élèves sur ce point et de la multitude d'expressions, proverbes, histoires, anecdotes et plaisanteries sur les malentendus que provoquent, chez leurs auditeurs, les prédicateurs, sacristains, comédiens, greffiers et enseignants, à cause de leurs erreurs de lecture à voix haute. Lui aussi conclut que «l'art de la lecture est chez nous dans un état déplorable». Cet état est dû à de multiples déficiences, dont la brièveté de l'école primaire et le mauvais exemple des lectures publiques fautives. L'école est responsable de la confusion scolaire entre déchiffrer et lire, de la prononciation négligente permise par de nombreux maîtres, de l'accent monotone, du chantonement scandé ridicule propre à l'enseignement collectif de la lecture à l'école. Il est aussi dû à l'enseignement déficient de la grammaire, de l'art de lire et des signes de ponctuation, à la séparation entre l'acte d'oralisation et le sens de ce qui est lu, facteurs qui concernent directement la théorie de la lecture. Il provient plus généralement, du manque de pratique individuelle de la lecture, du fait que dans les zones rurales et les petites villes, la lecture et l'écriture cessent d'être pratiquées dès qu'on a quitté l'école⁴⁶.

2. Les usages multiples de la lecture publique dans l'espace social

Il existe par ailleurs de nombreux témoignages sur la pratique des lectures publiques à haute voix. D'après Botrel, «les différences observables sur cette question entre l'Espagne et la France [au XIX^e] sont a priori plutôt minces», si

45 Julio Domínguez, F. Serrano de la Pedrosa, *La lectura como arte*, op. cit., p. 8.

46 Felipe Picatoste, *Últimos escritos*, Madrid, Miguel Romero, 1892, p. 233-244.

on se réfère aux descriptions de Lyons ou Barbier⁴⁷. On peut en fournir comme preuve divers témoignages, pas seulement littéraires, qui attestent de la pratique de lecture à voix haute, pour un ou plusieurs auditeurs, à la maison, à la veillée des voisins, dans les cabinets de lecture, les rues, les salons, les ateliers ou les usines. Les plaintes recueillies par Felipe Picatoste concernent les usages de cette pratique dans tous les milieux, universitaires, religieux, politiques ou administratifs. On fait des lectures dans les fêtes civiques ou sociales, tout comme dans les salons littéraires et plus encore des lectures de poésie. On dispose également des témoignages iconographiques sur la lecture à voix haute, comme le dessin fait vers 1830 par Léonard de Alenza, intitulé *Le cordonnier lecteur*, ou les gravures et peintures qui mettent en scène cette pratique dans la famille et les soirées littéraires⁴⁸.

Un lieu particulièrement propice à la promotion des lectures publiques à voix haute était la bibliothèque populaire, créée en 1869. Un arrêté du 18 septembre de la même année exhorte les enseignants ou toute autre « personne éclairée » à effectuer des « lectures populaires », accompagnées ou non d'explications et de commentaires. On trouve parfois des documents sur la réalisation de ces lectures⁴⁹.

Ainsi, la pratique de la lecture à haute voix pour un ou plusieurs auditeurs offrait une grande variété de formes, dont les deux extrêmes sont, d'une part les lectures de poésie, et d'autre part, les lectures que nous pourrions appeler laborieuses, celles qui ont été promues par le mouvement syndical et ouvrier. S'agissant des pratiques lettrées, deux poètes se distinguent : Gaspar Núñez de Arce (dont les poèmes étaient lus, ou plutôt déclamés, par l'acteur Rafael Calvo), et plus encore, José Zorrilla⁵⁰. Ses livres de poèmes rassemblaient ceux

47 Jean-François Botrel, « Teoría y práctica de la lectura... », art. cit., p. 581. Botrel se réfère, dans le cas français, aux travaux de Martin Lyons, *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIX^e siècle*, Paris, Promodis/Cercle de la Librairie, 1987 ; « Les nouveaux lecteurs au XIX^e siècle. Femmes, enfants, ouvriers », in Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 365-400 ; Frédéric Barbier, « Livres, lecteurs, lectures », in D. Varry (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques de la Révolution au XIX^e siècle 1789-1914*, Paris, Promodis/Cercle de la Librairie, 1991, p. 579-623.

48 Comme les collectes dans Víctor Infantes, François Lopez, Jean-François Botrel (dir.), *Historia de la edición y de la lectura en España, 1472-1914*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003, p. 773, 776, 779-780.

49 Antonio Viñao, « A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885) », in Jean-Louis Guereña, Alejandro Tiana (éd.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, p. 314.

50 Marta Palenque, *El poeta y el burgués (Poesía y público)*, Séville, Éd. Alfar, 1990, p. 242-245, *id.*, « Leer poesía », in Víctor Infantes, François Lopez, Jean-François Botrel, (dir.), *Historia de la edición y de la lectura en España...*, *op. cit.*, p. 684-685.

qu'il avait récités dans les théâtres de toute l'Espagne. Sa renommée comme lecteur est restée immortalisée par la célèbre peinture *La lecture des poètes contemporains ou José Zorrilla dans l'atelier du peintre* (1846), dans lequel son auteur, Antonio Maria Esquivel, a recréé les rassemblements qui ont eu lieu dans son atelier. Au centre de la toile, il a figuré Zorrilla en train de lire un poème aux habitués les plus assidus.

3. Les pratiques de lecture populaires, témoignages et représentations

À l'autre extrême, on trouve les lectures ouvrières. Ramiro de Maeztu en décrit une en 1901 :

«L'auteur de cet article a assisté à la lecture de *La Conquête du pain* dans une maison ouvrière. Dans une chambre, à la lueur douce d'une bougie, quatorze ouvriers se réunissaient tous les soirs d'hiver. L'un d'eux lisait laborieusement et les autres écoutaient : lorsque le lecteur marquait une pause, seul le crépitement de la bougie interrompait le silence. L'auteur a également assisté à la lecture de la Bible dans une famille puritaine [...] Le sentiment était identique dans les deux cas»⁵¹.

Diaz del Moral, dans son *Histoire des agitations paysannes andalouses*, tente d'expliquer la propagation des idées qui étaient derrière les émeutes anarchistes de la province de Cordoba en 1903 officiellement «imputées à la présence d'agitateurs» et «d'agents mystérieux» qui «parcouraient les champs en distribuant de l'argent pour provoquer la subversion». Lui aussi nous parle de la large diffusion de brochures, de livres et de journaux anarchistes à l'époque, dans une province analphabète à 72,4 %, comme lors des bouleversements de 1918-1919, et cela, grâce à la lecture à haute voix :

«Sur les pauses de travail (cigarettes) au cours de la journée et le soir, après le dîner, le plus instruit lisait à haute voix des brochures ou des journaux, que les autres écoutaient avec une grande attention ; ensuite, venaient les prises de parole, verbalisations, l'approbation de ce qui avait été lu et les louanges sans fin. [...] L'analphabète enthousiaste achetait son journal et le donnait à lire à un copain, qui devait marquer l'article le plus à son goût, puis demandait à un

51 Ramiro de Maeztu, «El ideal anarquista», *El Imparcial*, 28 novembre 1901, in Ramiro de Maeztu, *Artículos desconocidos (1897-1904)*, Madrid, Castalia, 1977, p. 176-180. Ce même auteur a laissé une belle description de son expérience de lecteur, en 1893, dans une fabrique de tabac de la Havane, où il a lu quatre heures par jour les œuvres de Galdós, Kipling, Ibsen, Marx, Kropotkine, choisies par les ouvriers qui le rémunéraient («Juan José à Londres», *La Correspondencia de España*, 14 août 1908).

autre camarade de lui lire l'article marqué, et au bout de quelques lectures, il finissait par le savoir par cœur et le récitait à ceux qui ne le connaissaient pas »⁵².

Ces pratiques populaires ont été mises en scène dans des représentations théâtrales. Dans la pièce de Joaquín Dicenta, *Juan José*, parue en 1895, la première scène nous rapproche de ce qu'ont pu être dans plus d'un cas, ces lectures ouvrières et leur prononciation. Dans une taverne des faubourgs, éclairée par des brûleurs à gaz, Perico lit à haute voix un journal à ceux qui sont là, ses amis Ignacio et Andrew, le tavernier, le serveur et quatre consommateurs qui jouent aux cartes à une autre table :

«No... es... posi... ble... sopor... tar... en... si... lencio... la... con... du... ta... de... un... go... bierno... que... así... vi... vio... viola... los... sa... cra... ti... si... mos... de... re... chos... del... ciu... da... da... no... Hora... es... ya... de... que... el... noble... pue... blo... es... pañol... pro... tes... te... de... tan... ini... ini... ini... ini... cuos... a... ten... ta... dos... y... salga a... la... defen... sa... de... la... libertad... y... de... la... patria... escar... escarnecidas... por... los... se... se... secuaces de la reacción »⁵³.

Lecture entrecoupée, syllabée, mots déformés, répétitions. Rien de comparable aux lectures poétiques de Zorrilla, qui enthousiasmaient tant la bourgeoisie qu'elle remplissait les théâtres pour l'entendre. Deux pratiques, deux réalités, deux mondes.

Conclusion : la théorie de la lecture, une discipline sans lendemain

La théorie de la lecture, discipline au programme des écoles normales entre 1858 et 1931, concernait la « belle lecture », expressive ou artistique. Quelle interprétation donner de son surgissement et de sa disparition ?

Tout d'abord, il faut considérer ses destinataires, ses auteurs et l'environnement institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Pour entrer en école normale, il suffisait d'avoir fréquenté l'école primaire et de réussir l'examen d'entrée. Les

52 Joaquín Díaz del Moral, *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*, Madrid, Alianza, 1967 [1929], p. 189-191.

53 Joaquín Dicenta, *Juan José*, Madrid, Prensa Popular, 1916, p. 4. [Il ...n' est ...pas.. ssi ... ble ... de.. suppor...ter.. en... si... lence... la ... con... duite ... d'un... gou...verne... ment ... qui ... vi ... vio... viole ...les...droits... les ... plus .. sa ... crés ... du ...ci... toy ... en... L'heure... est ... ve...nue ... que ... le ... noble ... peu ... ple ... es ... pa... gnol ... pro... tes ... te... de ... tant ... d'ini ... ini ... ini ... ini ... ques ... a ... tten ... tats ...et ... et ...sor...te ... dé...fendre ... la ... liberté ... et... son ... pays ... mép... méprisées ... par ... les ... les ... sup... suppôts de la réaction.]

élèves n'avaient pas plus de seize ou dix-sept ans. Ce qui s'y enseignait pouvait être considéré comme un enseignement secondaire au rabais, où figuraient la langue et la grammaire espagnoles, mais où les éléments de littérature, rhétorique et poésie n'apparaissaient qu'en appendice ou de façon occasionnelle. Dans un tel contexte, la théorie de la lecture trouva un espace dans lequel croître et prospérer, puisqu'elle tenait finalement lieu d'enseignement littéraire par lecture expressive interposée, domaine qu'il fallait tenir bien séparé du domaine prosaïque des premiers apprentissages de la lecture. Quant aux auteurs de manuels, qui appartenaient aux écoles annexes des écoles normales ou y avaient enseigné, cet enseignement leur avait ouvert les portes de la grammaire, des belles-lettres et de la littérature, domaine dont ils étaient d'ordinaire exclus. Le prototype bio-bibliographique de cette ascension académique fut Rufino Blanco. Maître à l'école annexe de l'école normale de Madrid, il parvint, après une licence de lettres et philosophie, à être professeur de littérature générale et de langue espagnole dans l'École normale supérieure, créée en 1909 pour former les enseignants des écoles normales et les inspecteurs de l'enseignement primaire. Journaliste, bibliographe et auteur d'une œuvre abondante et documentée, il fut l'un des enseignants les plus représentatifs du catholicisme conservateur dans Espagne du début du XX^e siècle.

Un second élément tient à la rencontre entre nos auteurs de manuels et le célèbre Legouvé. Son *Art de la lecture* donnait une légitimation rétrospective à une matière déjà inscrite depuis vingt ans dans les écoles normales espagnoles, bien avant la parution de son ouvrage.    une époque où l'  cole, en France comme en Espagne, attirait «vers elle les regards et les attentes, mais aussi les sarcasmes et les condamnations»⁵⁴, on conçoit le prix d'une telle autorité. Elle confirmait que la première urgence («comme lirait le maître, liraient aussi ses élèves»)   tait que le maître corrige ses propres vices de prononciation, le provincialisme, le nasillement monotone, dont il pourrait plus tard corriger ses élèves. Si cela élevait aussi le prestige académique de ceux qui, dans les modestes écoles normales, haussaient la belle lecture au niveau de la lecture littéraire, c'était la cerise sur le gâteau. Cette référence à Legouvé prêtait d'autant plus à confusion que le livre traduit était destiné au public mondain, d'anciens

54 Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1890)*, Paris, BPI/Centre Georges Pompidou, 1989, p. 171.

élèves du secondaire⁵⁵, mais non aux normaliens pour lesquels il rédigea le *Petit traité de lecture à haute voix à l'usage des écoles primaires*. Rufino Blanco, malgré les différences idéologiques le séparant de Legouvé, ne cessera de louer celui qui lui permettait de faire des lectures de salon un bon modèle pour la formation primaire espagnole.

La disparition de la théorie de la lecture en 1931 fut un effet direct du nouveau plan d'étude dit « professionnel » de la Deuxième République. Il fut désormais obligatoire d'avoir le baccalauréat pour entrer en école normale, puis, pour devenir maître du primaire, de réussir après trois années d'études, un concours sélectif. La formation académique et culturelle d'élèves plus âgés et le caractère professionnel de la formation axée sur les méthodes d'enseignement, expliquent que cette discipline, tout comme la grammaire et de la littérature, se soit alors trouvée fondue au sein des cours de « Méthodologie de la langue et littérature espagnoles ».

La dernière question porte sur l'évidence de départ : la lecture expressive était la clé de la compréhension des textes. Comme le disait dans un discours à l'Ateneo de Madrid en 1913 Amos Salvador, ingénieur et homme politique, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts deux ans auparavant : « Pour bien savoir lire » [à haute voix], « il est nécessaire d'avoir une grande culture, de la sensibilité et du talent »⁵⁶. Cette lecture requérait un certain type de réception du texte, celle d'auditeurs habitués à recevoir l'écrit par l'ouïe plus que par la vue, même quand ils étaient de véritables lecteurs. La déclaration de l'ancien ministre laissait supposer que les lecteurs balbutiants et débutants n'étaient en mesure ni de comprendre ni de faire comprendre les textes qu'ils lisaient à voix haute ; qu'ils pouvaient leur donner voix, mais que leur lecture défectueuse prouvait qu'ils ne comprenaient pas, ou mal, ce qu'ils lisaient. Il attribuait ainsi le monopole de la compréhension aux lecteurs cultivés, la refusant aux semi-alphabétisés. Or, les témoignages cités sur les lectures dans les classes populaires indiquent, au contraire, que ces lecteurs et leurs auditeurs comprenaient et s'appropriaient à partir de leur monde de référence ce qu'ils lisaient et entendaient, surtout quand il s'agissait de textes auxquels ils

55 Le succès du livre permit une immédiate réédition « augmentée de deux chapitres à l'usage de l'enseignement secondaire », puis de huit chapitres en 1879. D'autres rééditions s'adressent aussi bien aux parents, aux professeurs, aux personnes cultivées, alors que le *Petit traité* est prévu expressément pour les normaliens.

56 Amós Salvador, *Sobre la lectura*, Madrid, 1913, p. 19.

attribuaient une valeur « sacrée ». Ce point n'a jamais été débattu, au moment où les objectifs et le contenu de la théorie de la lecture contrastaient si fortement avec les pratiques : pratiques scolaires, qui n'allaient généralement pas au-delà de la lecture courante, quand on y parvenait ; pratiques sociales, dans la diversité des contextes et des situations recourant aux lectures à haute voix. Dans ces deux espaces, scolaire et extrascolaire, on n'a décelé aucune trace qui découlerait de la présence pendant soixante-treize années, d'une discipline appelée « Théorie de la lecture ».

Antonio VIÑAO FRAGO

Faculté d'Éducation, université de Murcie (Espagne)

avinao@um.es

(Traduction Mayra España)